DOCUMENT RESUME

ED 349 786 FL 019 678

AUTHOR	Bense, Elisabeth
TITLE	Tyskland--et grat land med et grimt sprog. Oder: die Haltung Danischer gymnasiasten zu Deutsch, Deutschland, und den Deutschen (Germany--a Grey Country with an Ugly Language. Or: The Attitudes of Danish Students to German, Germany, and the Germans). ROLIG Working Paper 43.
INSTITUTION	Roskilde Univ. Center (Denmark).
REPORT NO	ISSN-0106-0821
PUB DATE	Dec 88
NOTE	48p.
AVAILABLE FROM	ROLIG, Roskilde Universitetscenter, hus 03.2.4, Postbox 260, DK-4000 Roskilde, Denmark.
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	German
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Foreign Countries; *German; Questionnaires; Secondary Education; Second Language Instruction; *Second Language Learning; *Student Attitudes
IDENTIFIERS	*Denmark; *Germany

ABSTRACT

Two studies are reported that investigated the views of Danish secondary school students studying German. The first, an observational study, revealed that the vast majority of questions Danish students posed during German lessons concerned grammar and vocabulary. The second study was a questionnaire that revealed that the Danish students were studying German for largely practical reasons. It is concluded that Danish students want more information on today's Germany, rather than its historical past or its culture, and that German instruction in Denmark needs to be more connected with the present reality of the students. (DMK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED349786

ROSKILDE PAPIR

Elisabeth Bense

Tyskland -
et grået land med
et grimt sprog

43 88

Roskilde UniversitetsCenter
Lingvistgruppen

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Hartmut Haberland

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

BEST COPY AVAILABLE

ROLIG-papir 43
Roskilde Universitetscenter
Lingvistgruppen

ISSN 0106-0821

Elisabeth Bense

Tyskland – et gråt land med et grimt sprog
oder: die Haltung dänischer Gymnasiasten zu Deutsch, Deutschland und den Deutschen

"Wo sitzt der Lehrer?"
"In Haft."

ROLIG-papir is a series of working papers written by members of ROLIG, the lingustic circle of Roskilde University Center, and others. Readers are invited to comment on or criticize the papers. The papers are available from ROLIG, Roskilde Universitetscenter, hus 03.2.4, Postbox 260, DK-4000 Roskilde, Denmark.

Roskilde Universitetscenter
December 1988

Danksagung

Des Mottos ungeachtet möchte ich hiermit allen Lehrern, die mich an ihren Deutschstunden teilnehmen ließen, und damit die Untersuchung ermöglichten, sehr herzlich danken. Mein Dank gilt gleichermaßen allen beteiligten Schülern, die so freimütig ihre Meinungen äußerten.

Marietta Bonnet danke ich herzlich für das Schreiben, und Hartmut Haberland für viele gute Ratschläge bei der Gestaltung des Manuskripts.

Ich hoffe, die Untersuchung kann zu einer erneuten Diskussion über die Probleme des Deutschunterrichts beitragen.

Inhalt

Einleitung 1

Daten zur Untersuchung 7

Teil I: Frageverhalten der Schüler im Deutschunterricht 8

Teil II: Analyse der Fragebögen und Diskussion mit den Schülern. 22

Schlußbemerkung 40

Tabelle 1: Analyse der Schülerfragen 10

Tabelle 2: Die typischen Eigenschaften der Deutschen 24

Tabelle 3: Meinungsbildende Faktoren 28

Tabelle 4: Deutsch als Sprache und Schulfach 34

Einleitung

Seit zu Beginn der siebziger Jahre die Pragmatik in der Linguistik einen immer größeren Stellenwert bekam, und man sich, nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Immigrantenproblem, für die Entwicklung neuer, angemessenerer Methoden im Fremdsprachenunterricht interessierte, war es natürlich, eine Einbeziehung der damals aktuellen und frischgewonnenen Erkenntnisse der linguistischen Pragmatik in die neuen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts zu versuchen. Als der Chomskysche Begriff der Kompetenz langsam in Frage gestellt wurde, und Habermas seinen Begriff der 'kommunikativen Kompetenz' anbot, in welchem der Tatsache, daß Sprache zuallererst ein *Kommunikationsmittel* ist, wieder neu Rechnung getragen wurde, da griffen viele Fremdsprachendidaktiker begeistert zu: der Begriff der kommunikativen Kompetenz wurde, mal stärker mal schwächer an Habermas orientiert, als Zielvorstellung für den Fremdsprachenunterricht übernommen. Er bezeichnete ganz gut das, was Lehrer und Forscher meinten, müsse am Ende des Fremdsprachenunterrichts die Fähigkeit der Schüler geworden sein: nämlich nicht nur das Beherrschen der grammatischen Strukturen der Sprache, ein Wissen über die grammatischen und lexikalischen Regeln, sondern ein Kommunizieren-Können in der Sprache, d.h. sie in bestimmten Situationen adäquat einsetzen zu können, entsprechend den jeweiligen Intentionen, angepaßt an den Gesprächspartner usw. Man hatte deutlich gesehen, daß die traditionelle Art des Fremdsprachenunterrichts diesen Aspekt völlig versäumt hatte. Gymnasiasten konnten zwar William Faulkner lesen und übersetzen, aber bei Ferien im Ausland kein Gespräch mit Einheimischen führen oder sich Tabletten gegen Halsschmerzen kaufen (geschweige ein Gespräch übers Wetter führen, was doch in England so wichtig ist). Und ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik konnten mit diesem traditionellen, grammatik-bezogenen Unterricht ebenso wenig anfangen. Für sie hatte Sprache ganz andere Bedürfnisse zu erfüllen, und mit der "pragmatischen Wende", die eine Einbeziehung der Sprecher und Hörer in den Betrachtungskontext beinhaltete, kamen auch diese Bedürfnisse ins Blickfeld. D.h. die Erweiterung des Kompetenzbegriffs zur 'kommunikativen Kompetenz' führte nicht nur eine Veränderung der Unterrichtsmethodik mit sich, nicht nur eine Veränderung des sprachlich/grammatischen Wissens, sondern auch eine Veränderung der Lerninhalte überhaupt.

Eine gute Illustration all dieser neuen Ideen war 'Deutsch aktiv', ein Unterrichtswerk für Ausländer in der Bundesrepublik, das den Versuch

unternahm (1979), auf der Grundlage der linguistischen Pragmatik die oben genannten Ziele im Fremdsprachenunterricht zu verwirklichen.

"Die Grammatikproduktion ... ergibt sich ... aus dem Verwendungszusammenhang. Wir haben Gesprächssituationen nicht um Grammatikpensen herum konstruiert, sondern die Grammatikstrukturen ergeben sich aus den Gesprächsabsichten der Personen in den Situationen..."[1]. Zwei Faktoren werden von den Autoren als besonders wichtig herausgestellt: Zum einen die *Flexibilität* des Konzeptes, so daß es individuell an die Interessen der Schüler angepaßt werden kann (in dem Sinne, daß die Schüler auch selbst mitentscheiden), zum anderen das *Vergnügen* beim Lernen, durch "witzige, widersprüchliche Texte und Situationen und einen Unterricht, der von den Schülern mitbestimmt wird."[2] Denn diese beiden Faktoren hängen unlösbar miteinander zusammen: Der Spaß am Lernen ist eine Voraussetzung für den Erfolg des Unterrichts, und Spaß hat man nur, wenn man auch seine eigenen Interessen einbringen kann. Und dies erfordert die Flexibilität des Unterrichtskonzepts.

Dies scheint mir eine überzeugende Argumentation. Im Deutschunterricht für Ausländer hat sie sich auch weitgehend durchgesetzt, und man hat inzwischen eine Reihe von Lehrmaterialien, denen solche Annahmen zugrundeliegen. Auch in Dänemark gibt es seit langem Überlegungen und Forschungen, die sich mit dieser neuen Art des Fremdsprachenunterrichts befassen. So z.B. die Arbeiten von Kasper und Færch, die Forschungsarbeiten im Rahmen von PIF[3] oder Arbeiten von K. Risager, um nur ein paar zu nennen.

Von daher könnte man also den Eindruck gewinnen, daß der traditionelle Sprachunterricht im Verschwinden begriffen ist, und zumindest einige der Gedanken der linguistischen Pragmatik auch im Sprachunterricht an den Gymnasien ihren Niederschlag gefunden hätten.

Von dieser Annahme ging ich ursprünglich auch aus, als ich die vorliegende Untersuchung begann. Zusammen mit Claus Færch hatte ich zunächst die Absicht, einen Vergleich der beiden Fremdsprachen Englisch und Deutsch am dänischen Gymnasium anzustellen. Denn ungeachtet aller "Neuerungen" auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts kann man doch feststellen, daß der Unterricht in den verschiedenen Fremdsprachen sehr unterschiedlich abläuft.

[1]Neuner et al. (1979): Deutsch aktiv. Lehrerhandbuch 1, s. 5

[2]Neuner et al. (1979): Deutsch aktiv, Lehrbuch 1., s. 150

[3]Projekt i Fremmedsprogspædagogik, ved Engelsk Institut, Københavns Universitet

Unser Vergleich sollte sich in erster Linie mit den Schülern selbst befassen, nicht so sehr mit den Lehrern oder der Unterrichtskonzeption. Es sollte untersucht werden, ob oder inwiefern die Schüler verschieden an diese beiden Fremdsprachen herangehen, d.h. welche Lernstrategien sie jeweils entwickeln, um sich die betreffende Sprache anzueignen. Unsere Arbeitshypothese war die, daß es tatsächlich solche Unterschiede gibt; Unterschiede, die auf dem gänzlich verschiedenen Status dieser beiden Sprachen in Dänemark beruhen.

Dieser Aspekt spielt in der bisherigen Literatur und Forschung zum Fremdsprachenunterricht kaum eine Rolle. So wie man früher in bestimmten Konzeptionen den Erwerb von Erst- und Zweitsprachen nicht unterschieden hat (man nahm an, daß jeder Spracherwerbsprozeß nach einem bestimmten Muster, nämlich des Reiz-Reaktion-Schemas abläuft), so nahm man in der Fremdsprachdidaktik/Forschung zumeist an, daß sich der Erwerb von Fremdsprachen nach gleichem Muster vollzieht. Danach wäre es gleichgültig, ob ein dänischer Schüler Deutsch, Englisch oder Französisch lernt. Man versucht, die Faktoren, die *den* Fremdspracherwerb steuern, ausfindig zu machen, man stellt Schemata auf, nach denen dieser Erwerb verläuft und man arbeitet Modelle aus, die als Grundlage für einen besseren Fremsprachenunterricht dienen sollen - und fast immer werden die Faktoren, die eine unterschiedliche Haltung der Lerner in bezug auf die einzelnen Fremdsprachen bewirken, ignoriert. In den Ansätzen, die im Rahmen der kontrastiven Linguistik stehen, geht man davon aus, daß das Verhältnis zwischen Erstsprache und Zweitsprache den Lernprozeß entscheidend beeinflußt: Unterschiede/Ähnlichkeiten im Phonemsystem, in der Syntax u.s.w. In diesen Konzeptionen wird der Unterschiedlichkeit der Lernprozesse der verschiedenen Fremdsprachen also bis zu einem gewissem Grade Rechnung getragen; die Frage ist aber, ob man nicht, über den *sprachlichen* Hintergrund des Lerners hinaus, noch weitere Faktoren des kulturellen Hintergrundes, in dem das Lernen der jeweiligen Fremdsprache erfolgt, in Betracht ziehen muß.

Da die geplante Zusammenarbeit mit Claus Færch aufgrund seiner schweren Krankheit nicht zustande kam*, mußte ich meine Untersuchung ausschließlich auf die Deutschstunden beschränken, was aber nicht heißt, daß die nun vorliegenden Ergebnisse nicht noch auf dem Hintergrund der ursprünglichen Fragestellung betrachtet werden können: ist dies Bild, das sich hier

*Claus Færch starb im Februar 1987.

für den Deutschunterricht an dänischen Gymnasien abzeichnet, wirklich nur für den Deutschunterricht gültig, oder gilt es allgemein für die Fremdsprachenfächer? Ich habe versucht, in meinen Diskussionen mit den Schülern auch diese Frage anzuschneiden, und erhoffe mir im übrigen auch Reaktionen von den Lehrern der anderen Fremdsprachen.

Ich möchte nun kurz das Ziel und die Vorgehensweise bei der vorliegenden Untersuchung schildern. Es soll nicht verschwiegen werden, daß meine Interessen im Laufe der Untersuchung auch auf andere Fragen hingelenkt wurden, als die ursprünglich ins Auge gefaßten (dies ist vermutlich bei den meisten empirischen Arbeiten so). D.h. aufgrund der Beobachtungen beim Unterricht und nicht zuletzt durch die Gespräche mit den Schülern bin ich auf Probleme gestoßen, die ich nicht von Anfang an im Blick hatte. Dies spiegelt sich wieder in dem Aufbau der Arbeit und in dem Datenmaterial (siehe unten).

Meine Ausgangsfrage war, welchen Strategien die Schüler selbst beim Erlernen der deutschen Sprache folgen. Für eine solche Untersuchung schien mir das Fokussieren auf die *Fragen* der Schüler sehr geeignet: Das Interesse, das Schüler in bezug auf die Sprache entwickeln, wie auch die konkreten Probleme, die sie beim Lernen haben, spiegeln sich sicher wider in den Fragen, die sie im Unterricht stellen. Natürlich gilt nicht umgekehrt, daß jedes Interesse oder jedes Lernproblem in Form einer Frage zum Ausdruck kommt. Aber immerhin kann man sagen, daß *wenn* eine Frage gestellt wird, so ist dies auch Ausdruck für ein vorhandenes Interesse oder ein Problem. D.h. Fragen sind die *greifbarste Manifestation* von Problemen und Interessen der Schüler.

In jedem Bewußtwerdungsprozeß sind reflektorische Aktivitäten notwendig. Die von den Schülern gestellten Fragen sind ein direkter Ausdruck diser reflektorischen Tätigkeit. Besser als andere Aktivitäten beschreiben sie genau den Lern*prozeß*, d.h. sie bezeichnen die Punkte, wo sich der Schüler intellektuell mit dem Gegenstand auseinandersetzt. Eine Analyse der Schülerfragen gibt daher nicht nur über das bereits vorhandene Wissen Auskunft, sondern auch über dessen schrittweise Entwicklung, den Aneignungsprozeß.

Mein Interesse bestand darin, sowohl den Frage*inhalt* als auch die Frage*form* näher zu untersuchen. Also, wonach fragen die Schüler überhaupt, was empfinden sie als Problem? Und wie gelingt es ihnen, diese Probleme zu formulieren, auf welchem Abstraktionsniveau liegen die Fragen? Ferner wollte ich untersuchen, welchen *Einfluß* die Fragen auf den Verlauf der Stunde haben. Kommt es zu einer längeren Diskussion, gehen auch andere Schüler auf die

jeweilige Frage ein, u.s.w. In Anlehnung an die Arbeiten von H. Raabe[4], der geradezu von einem "fragegeleiteten Unterricht" spricht, schienen mir dies interessante Untersuchungsmomente zu sein.

Im Anschluß an die Analyse der Schülerfragen wurde ein Fragebogen verteilt, in dem die Schüler direkt zu einigen der genannten Aspekte Stellung nehmen und etwas über ihre Motivation beim Deutschlernen Auskunft geben sollten. Danach fand eine Diskussion mit den Schülern statt, in der ihnen ihr eigenes Frageverhalten präsentiert und mit ihnen diskutiert werden sollte. Die Schüler sollten mir sagen, warum sie so fragen und nicht anders, warum sie bestimmte Themen auswählen und andere nicht beachten. Tatsächlich wurden diese Diskussionen mit den Schülern der interessanteste Teil der Untersuchung. Sie machten nämlich deutlich, daß die Fragestrategien der Schüler nicht nur zusammenhängen mit der Auffassung, die die Schüler von der deutschen Sprache haben, sondern, darüberhinaus, einen direkten Bezug zu ihren Meinungen (man könnte auch sagen: Vorurteilen) über die Deutschen und Deutschland haben.

Nachdem mir dies klar geworden war, erweiterte ich den ursprünglichen Fragebogen um einen Teil, der sich mit genau diesem Aspekt der Schülerhaltungen befaßte.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht also in der Klärung folgender Fragen:

1. Welchen Lernstrategien folgen die Schüler im Deutschunterricht an Gymnasien, und wie äußern sich diese Lernstrategien im Frageverhalten der Schüler?
2. Wie hängt dieses Frageverhalten zusammen mit Vorannahmen, die die Schüler über die deutsche Sprache machen?
3. Wo liegt der Ursprung für diese Vorannahmen?
   a) Der schulische Hintergrund: wie wird den Schülern Deutsch präsentiert, wie gestalten sich die Unterrichtsstunden?
   b) der kulturelle Hintergrund: wo und wie kommen die Schüler *außer*halb der Schule mit Deutsch in Berührung?

[4]Raabe, H. "Ist *ne ... pas* denn keine doppelte Verneinung?" Die Analyse von Fragereaktionen in ihrer Bedeutung für die Vermittlung von Fremdsprachen. In: Gnutzmann und Stark (Hrsg.), Grammatikunterricht, Tübingen 1982

4. Gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen den Vorannahmen über die deutsche Sprache einerseits, und den Vorannahmen über Deutschland und die Deutschen andererseits?

Oder, um es in einem Satz zu sagen: es geht mir darum, einen systematischen Zusammenhang aufzuzeigen, zwischen dem Lernverhalten der Schüler im Unterricht, den dahinterstehenden Annahmen über Deutsch als Sprache und den übergreifenden Vorstellungen über Deutschland und die Deutschen.

Es ist klar, daß eine so kleine Untersuchung wie die hier vorliegende dieses Thema nicht erschöpfend behandeln kann. Sie kann bestenfalls den Anstoß für eine längst fällige Diskussion geben und vielleicht ein paar der kritischen Punkte aufzeigen, mit denen man sich in der Zukunft auseinandersetzen sollte.

Daten zur Untersuchung

Untersuchungszeitraum: Herbst 1984 bis Frühjahr 1988

Besuchte Gymnasien:

Frederiksberg Gymnasium, Herbst 1984
Roskilde Katedraleskole, Januar 1985
Rødovre Statsskole, April 1988
Næstved Gymnasium, Mai 1988

Observierte Stunden, insgesamt: 24
Schülerzahl insgesamt: 100
Klassen insgesamt: 6, dreimal 1g, dreimal 2g

Zur Auswahl der Gymnasien:

Es handelt sich dabei eher um eine zufällige, als um eine geplante Auswahl. Da es nämlich nicht leicht ist, Deutschlehrer zu finden, die gerne ihre Stunden observieren lassen (ich habe einige Absagen bekommen), mußte ich eben diejenigen Gymnasien besuchen, von denen ich eine positive Antwort bekam. Es war dabei allerdings ein Kriterium, daß die Zusammensetzung der Schüler dieser Schulen nicht allzu schichtenspezifisch sein sollte.

Das Gymnasium in Næstved wählte ich aus, weil ich die Ergebnisse der Kopenhagener Gymnasien vergleichen wollte mit denen, die aus einer Region stammten, wo das deutsche Fernsehen empfangen werden kann.

Teil I: Frageverhalten der Schüler im Deutschunterricht

Vorgehensweise:

Von den insgesamt 24 Stunden wurden 14 auf Tonband aufgenommen, und anschließend wurden alle Fragen protokolliert. Die Frage wurde mit dem gesamten Fragekontext (d.h. dem Text- oder Problemzusammenhang, oder dem auslösenden statement des Lehrers, sowie der Antwort des Lehrers und eventuellen Reaktionen anderer Schüler) notiert.

Zur Abgrenzung von 'Frage':

Als Frage wurde alles angesehen, was eine vom Schüler selbst initiierte Markierung von Nicht-Wissen mit der Aufforderung an den Lehrer zum Auskunftgeben darstellt. In der Theorie mag das schwer zu definieren sein, in der Praxis ist es das nicht. Allerdings darf man nicht nur von der grammatisch korrekten Frageform ausgehen, sondern muß auch die Intonation mit in Betracht ziehen: die Schüler haben zum Beispiel die Tendenz, etwa beim Übersetzen eines Textes, ein Wort, das sie nicht kennen, einfach mit Frageintonation auszusprechen (nach kurzer Pause), anstatt die korrekte Frage zu stellen: "Was heißt 'x' auf Deutsch?" Es ist dann trotzdem klar, daß dies als Frage gemeint ist. Es bedarf aber der verbalen Markierung; nicht als Frage gerechnet wurde, wenn der Schüler einfach im Satz innehält und den Lehrer fragend ansieht. Oft wird vom Schüler auch die Aussageform gebraucht, etwa folgendermaßen: "in Zeile 3 steht frotzeln...?" Solche 'Fragen', die formal also keine sind, habe ich als Frage mitgerechnet.

Wir haben also neben den grammatisch-korrekten Fragen, die sicher die Minderheit sind, verschiedene Typen von eigentlich unzulänglichen Fragen, die aber, nichtsdestotrotz die Mehrheit ausmachen. Ich gebe dafür noch ein paar Beispiele:

Beispiel 1 - Unvollständige Frage
Schüler: "det der 'zu' - det kan man ikke foran...?"

Beispiel 2 - Indirekte Frage
Schüler: "ich habe geschrieben: geht in Berlin vor...?"
(womit der Schüler fragen will, ob der Lehrer diese Alternative akzeptiert.)

Eine inhaltliche Abgrenzung war nicht nötig. Alle gestellten Fragen hatten

Relation zum Inhalt der Stunde, bis auf zwei ("Må jeg åbne vinduet?" und "Hvornår skal vi aflevere stilen?"). Diese Fragen wurden natürlich nicht mitgerechnet. Dagegen aber eine Frage, die sich auf die inhaltliche Planung der Stunden bezog: "Wann behandeln wir den Konjunktiv?"

Die gestellten Fragen wurden entsprechend ihrem Charakter folgenden Kategorien zugeordnet:

a) Fragen zur Grammatik
b) Fragen zum Lexikon
c) Fragen zum Inhalt
d) Fragen zur Pragmatik, zum Stil
e) Fragen zur Orthografie
f) Fragen zur Terminologie
g) Fragen zur Aussprache
h) Fragen zur Unterrichtsplanung

Typische Fragen zum Lexikon sind: "Hvad betyder det?" (wobei man auf ein deutsches Wort im Text referiert), oder "Hvad hedder 'x' på tysk?". Als Fragen zur Pragmatik wollte ich alle Fragen verstehen, die nach dem Verwendungskontext eines Wortes oder eines Ausdrucks fragen. Also Fragen, die von dem jeweiligen Verwendungskontext im vorliegenden Text hinaus auf den generellen Verwendungskontext hinweisen. Also etwa: "Drückt 'x' immer eine negative Einschätzung aus?" "Kann ich 'x' auch verwenden, wenn ich besonders höflich sein will?" etc.

Als Fragen zum Inhalt werden ganz global alle Fragen bezeichnet, die nicht auf das Sprachliche, sondern auf den im Text zur Diskussion stehenden Inhalt (oder auch vom Text unabhängige Inhalte, oder Hintergrundinformationen, die ein Schüler gerne diskutiert sähe) abheben. Fragen zur Terminologie war ursprünglich nicht als Kategorie abgesehen, erwies sich aber aufgrund von zwei Stunden, in denen sich die Schüler in eine neue Terminologie (Gedichtanalyse) einarbeiten mußten, als notwendig.

Ich möchte im folgenden die Ergebnisse dieser Frageanalyse zunächst in einer übersichtlichen Tabelle zusammenfassend darstellen. Im Anschluß daran einige Überlegungen und Interpretationen zu diesem, wie ich meine, überraschend-deprimierenden Ergebnis.

Tabelle 1: Analyse der Schülerfragen

Schülerzahl insgesamt:	100
Stundenzahl insgesamt:	24
Gestellte Fragen:	135
Gestellte Fragen pro Stunde (Durchschnitt):	5,6
Gestellte Fragen pro Schüler pro Stunde (Durchschnitt):	0,056
Von 135 Fragen entfielen auf	
Inhalt:	10
Grammatik:	56
Lexikon:	50
Pragmatik:	6
Orthografie:	3
Terminologie:	7
Aussprache:	2
Unterrichtsplanung:	1

Ergebnisse

1. Zur Fragehäufigkeit

Zunächst einmal fällt auf, daß die Schüler unglaublich wenig fragen. Im Durchschnitt werden nur 5-6 Fragen pro Stunde gestellt. Etwas anders gerechnet stellt jeder Schüler im Durchschnitt alle 17,5 Stunden eine Frage. Keiner der Lehrer, mit denen ich später darüber sprach, war sich über diesen Sachverhalt im klaren gewesen. Dies zeigt, daß die Lehrer so stark damit beschäftigt sind, ihr 'Programm' durchzuführen, daß sie gar nicht merken, wiewenig Eigeninitiative dabei von den Schülern ihnen entgegenkommt. Dabei fordern die meisten Lehrer zu Anfang der Stunde zu Fragen auf; daß dann aber keine Fragen gestellt werden, scheint sie nicht weiter zu irritieren. Der 'normale' Stundenverlauf sieht so aus: der Lehrer erkundigt sich, ob es Fragen zum Text (es gibt so gut wie immer eine Textvorlage) gebe - nein? ja gut, dann lesen wir weiter, wer fängt an... oder aber man geht dann über, den vorbereiteten Text zu besprechen. Das sieht dann so aus: der Lehrer stellt eine Frage, die Schüler antworten darauf. So gut wie nie stellen die Schüler Gegenfragen.

Die Tatsache, daß nur so wenig Fragen gestellt wurden, machte einige der anfangs intendierten Untersuchungspunkte so gut wie überflüssig. Zum Beispiel den, inwieweit die Schülerfragen den Verlauf der Stunden beeinflussen. Darauf kann man die schlichte Antwort geben: überhaupt nicht. Zum einen, weil eben viel zu wenig Fragen gestellt werden, als daß sie die Stunden entscheidend mitstrukturieren könnten. Und zum zweiten, weil die Frage als "isoliertes Ereignis" auftritt: der Schüler fragt, der Lehrer antwortet, dann wird der durch die Frage unterbrochene Faden wieder aufgenommen. Fast nie reagieren die *anderen* Schüler auf die gestellte Frage; es gibt so gut wie keine Kommunikation der Schüler untereinander.

Es gibt im allgemeinen auch keine längere Kommunikation zwischen dem Schüler, der die Frage gestellt hat, und dem Lehrer. D.h. die Schüler fragen nicht zurück, sondern akzeptieren fast immer die erste Antwort des Lehrers. Von den 135 gestellten Fragen sind nur *zwei* Rückfragen, wo sich der Schüler durch die Antwort des Lehrers nicht gleich befriedigt fühlt. Man gewinnt also den Eindruck, daß sowohl Schüler als auch Lehrer eine Schülerfrage eher als 'Störung' im Verlauf des Unterrichts auffassen, denn als notwendiges oder nützliches konstitutives Element. Diese Auffassung wird in Gesprächen mit den Schülern bestätigt: die Schüler geben zwei Begründungen dafür, daß sie sowenig fragen: 1. man will sich nicht blamieren 2. man will nicht aufhalten, d.h. den Verlauf der Stunde stören. Die Lehrer selbst sind sich, wie gesagt, zunächst mal gar nicht klar darüber, wie wenig eigentlich gefragt wird. Sie registrieren viel mehr, ob auf die von ihnen gestellten Fragen eine Antwort kommt, oder nicht. Einige Lehrer sagen allerdings, sie würden gerne mehr Eigeninitiative der Schüler sehen, auch gerne durch Fragen. Man muß aber konstatieren, daß das tatsächliche *Verhalten* der Lehrer, ihre Reaktionen auf die Fragen, nicht zur Ermunterung der Schüler beitragen.

Man muß schon ziemlich 'hart am Ball' bleiben, wenn man den Lehrer von einem Einwand überzeugen will, wie folgendes Beispiel zeigt:

Der zur Diskussion stehende Satz:

> "Sie verläßt die Schule, als sie 15 Jahre alt ist, weil ... sie nicht ihre Erwartungen erfüllt."
> (Hun forlader skolen når hun er 15, fordi den ikke svarer til hendes forventninger.)

Schüler: "Ja... kan jeg ikke skrive 'die - weil die nicht...'?"
Lehrer: "Nej, det viser jo tilbage til skolen, den er hunkøn. Hvad er det for en slags ord, du vil bruge?"
Schüler: "demonstrativpr..."
Lehrer: "Det behøver du ikke..."
Schüler: "Hvis man siger det, så undgår man at kunne misforstå det er hende..."
Lehrer: "Det må I godt. Hvis I ikke har andre fejl end det."

In diesem Fall hat die Schülerin ja sogar Recht mit ihrem Einwand. Im Deutschen wird in solchen Fällen das Demonstrativpronomen verwendet. Der Einwand wäre also gut geeignet gewesen, diesen Sachverhalt zu erklären, da hier immer Fehler gemacht werden.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie Fragen oft abgewehrt werden:

Schüler: "Jeg har så svært ved at skelne hvornår det skal være hensynsled eller..."
Lehrer: "Ja, das verstehe ich schon. Aber in diesem Satz ist es dir ja gelungen."

Natürlich ist es manchmal ein Problem für den Lehrer, wenn die Frage sozusagen zur 'Unzeit' kommt, d.h. wenn man vielleicht gerade ein ganz anderes Gebiet der Grammatik behandeln will. Trotzdem sollte man auch dann etwas mehr auf die einzelnen Fragen eingehen, und die Schüler damit zum Fragen ermutigen.

Die Schüler selbst geben folgende Erklärungen für ihre geringe Frageaktivität:

1. Der Lehrer gibt die Fragen sozusagen vor, indem der Text Zeile für Zeile durchgegangen wird. Wozu fragen, wenn ohnehin klar ist, wonach als nächstes gefragt werden soll. Es sollten mehr Fragen gestellt werden, die die Schüler zu zusammenhängenden Beiträgen auffordern. - Dasselbe Argument kam in einer anderen Klasse: die Fragen werden viel zu punktuell gestellt, es ist kein Raum für "Eigeninitiative". Besser ist, wenn die Schüler selbst einige Fragen zum Text entwickeln können. (Referenz auf einen gerade abgeschlossenen Versuch dieser Art, wo die Schüler in über eine bestimmte Zeitspanne in Gruppen zu verschiedenen Themen arbeiteten. Dies schien sehr positiv verlaufen zu sein.)
2. Die Thematik ist sehr wichtig. Bestimmte Themen wie zum Beispiel das Verhältnis BRD-DDR oder Nazi-Deutschland sind einfach so überstrapa-

ziert, daß es darüber wenig Neues zu sagen - und zu fragen - gibt.

3. Es spielt eine Rolle, wie lange man die Sprache schon lernt. Je besser man sie spricht, desto mehr Lust zum Fragen hat man (Problem der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit), denn dann kann man nuancierter fragen. Trotzdem geben die Schüler zu, daß dies bei Englisch etwas anders ist: das lernt man von Kind auf, und ist auch überall damit konfrontiert. Daher liegt die Hemmschwelle tiefer.

Ein wichtiger Punkt scheint mir in diesem Zusammenhang aber auch der folgende zu sein: die Schüler fühlen sich nicht dazu provoziert, den Text zu ihrer eigenen Wirklichkeit in Beziehung zu setzen. Auch dann nicht, wenn der Text ausgezeichnet dazu geeignet wäre (zum Beispiel: Brecht, Fragen eines lesenden Arbeiters). Manche Lehrer sind auf dieses Problem aufmerksam und wählen Texte, die sozusagen keine andere Qualität haben als diese: eine typische Jugendproblematik zu behandeln, die zu einer Stellungnahme direkt einlädt. Ich bin jedoch der Ansicht, daß es nicht darum geht, eine möglichst jugendtypische Problematik zu finden; es ist vielmehr ein Problem der *Präsentation* des Textes. Liest und behandelt man Brecht als ein Stück deutscher Literaturgeschichte, fordert er die Schüler wenig heraus. Es geht darum, in einem Text, die Aktualität, die Relevanz für die Schüler hier und heute aufzuzeigen. Dies läßt sich auch mit Goethe machen. Es bedarf überhaupt nicht dieser 'leicht faßlichen', schlecht geschriebenen Jugendbücher, wo die Schüler nur schlechten Stil lernen. Die Problematik ist hier auch meist keine echte: es ist von vornherein klar, daß man nicht trinken soll, oder Rauschgift nehmen und dergleichen - im Grunde also langweilig.

Abschließend kann man in bezug auf diesen Punkt mindestens zwei Wege der Verbesserung vorschlagen:

1. Die Lehrer sollten auf gestellte Fragen etwas weniger abweisend reagieren und nicht so deutlich zeigen, daß sie die Fragen als 'Einschübsel' betrachten. Sie sollten versuchen, die Fragen mehr in den Verlauf der Stunde zu integrieren, was unter Umständen bedeutet: den Verlauf der Stunde abändern, wenn sich zeigt, daß hier ein Interesse der Schüler vorliegt.
2. Ich denke, man sollte auch versuchen, eine Unterrichtskonzeption zu entwerfen, in der von vornherein die Schülerfragen als notwendiger Faktor eingeplant sind. D.h. die Schüler müssen es als eine Art Aufgabe gestellt

bekommen, durch ihre Fragen den Verlauf der Stunde mitzubestimmen. Sie sollten sich auch daran gewöhnen, eine Mitverantwortung für den Unterricht zu haben[5].

Natürlich kann ich diese Beobachtungen nicht für alle Fächer verallgemeinern. Aber in bezug auf Fremdsprachen scheinen die Schüler jedenfalls die Haltung zu haben, das es ausschließlich Aufgabe des Lehrers ist, den Unterricht zu steuern, und die Probleme und Fragen auszuwählen. Dies hängt mit der gesamten Einstellung zum Fremdsprachenunterricht zusammen - auf diesen Punkt komme ich später noch zurück.

Ein anderer, ursprünglich vorgesehener Untersuchungsaspekt, der der *Frageform* (oder des Abstraktionsgrades der Frage) wurde fallengelassen. Man kann lediglich konstatieren, daß die überwiegende Mehrheit der Fragen elliptisch sind, zum Beispiel "den der... 'x' i sidste linie...?" oder einfach die Form haben: "Hvad betyder det?" "Hvad hedder 'x' på tysk?". Die Form der grammatischen Fragen sieht meist so aus: "Skal det være... hensynsled her i anden linie?" Termini werden dabei meistens vermieden.

Beispiel:

Schüler: "det der 'sich' - hvorfor skal det være dér hvor det er?"
- anstatt nach einer generellen Regel für die Stellung des Reflexivpronomens zu fragen.

Man findet keine generalisierenden Fragen, die vom jeweiligen Textkontext absehen. Aber natürlich erwarten die Schüler eine Erklärung, *warum* hier ein bestimmter Kasus gebraucht ist - d.h. sie möchten gerne die allgemeine Regel wissen, fragen aber nicht direkt danach.

[5]Dies wäre auch ein wichtiger Beitrag zum Abbau der Probleme, die entstehen, wenn das Gymnasium absolviert ist, und die Schüler zu Studenten werden. Meine Erfahrungen mit dänischen Unistudenten der ersten Semester sind ganz klar die, dass es den Studenten Schwierigkeiten macht, selbständig etwas zu erarbeiten, selbständig Fragen zu stellen. Man kommt auch auf der Uni oft noch mit der Einstellung, daß die Probleme und Fragen sozusagen vorgegeben werden.

2. Wonach fragen die Schüler?

Zwei Feststellungen:

a) Die allermeisten Fragen sind sprachlicher Art, d.h. sie beziehen sich entweder auf die Grammatik (und hier hauptsächlich auf Kasus oder Wortstellung), oder es sind Vokabelfragen.

b) Nur ein verschwindender Teil (11 von 135) der Fragen bezieht sich auf den Inhalt des behandelten Stoffes/Textes.

Zu a)

Die überwiegende Mehrheit der Fragen gilt der deutschen Sprache selbst, und Fragen nach dem Lexikon und Fragen nach Kasus oder Wortstellung halten sich hier ungefähr die Waage, beziehungsweise teilen das Feld sozusagen unter sich auf.

Warum sich die allermeisten Fragen auf Sprachliches beziehen und nicht auf den Inhalt, soll unter b) diskutiert werden. Aber auch die Fragen nach dem Sprachlichen geben Anlaß zu Überlegungen über die Auffassung der Schüler vom Deutschunterricht.

Die beiden typischsten Fragen im Deutschunterricht am dänischen Gymnasium sind also des Typs "Hvad hedder 'x' på tysk?" und "Hvorfor skal det være hensynsled?".

Fragen dieses Typs zeigen, daß Schüler eine Vorstellung von Sprache haben, die diese völlig aus ihrem Verwendungskontext ablöst und auch in den meisten Fällen von einer eins-zu-eins Übersetzbarkeit ausgeht. Für jedes Wort im Dänischen gibt es ein entsprechendes deutsches. Wenn man diese Wörter kennt, und dazu die Grammatik, dann kann man auch Deutsch - so würden die meisten Schüler vielleicht denken.

Nun muß man sich aber doch fragen, woher es kommt, daß fast zwanzig Jahre nach dem Einzug der Pragmatik in die Sprachwissenschaft, und nach so vielen Jahren der Forschung auf dem Gebiet der "kommunikativen Kompetenz", im Rahmen eines modernen Fremdsprachenunterrichts, der Unterricht - unter diesem Aspekt - im Grunde genau so verläuft wie um die Jahrhundertwende.

Hauptverantwortlich dafür sind natürlich zwei Faktoren: 1. Das Unterrichtsmaterial - 2. Die Auffassung der Lehrer.

Wenn man die Schüler fragt, warum sie immer nach Grammatik fragen, bekommt man die Antwort: dies ist das Wichtigste - im Examen. Sieht man die Fragen, die die Lehrer selbst stellen, so beziehen sich auch diese meist auf grammatische Sachverhalte. Beide, Schüler und Lehrer, gehen von einer Korrektheitsvorstellung aus; 'korrekt' heißt die richtigen Vokabeln zu kennen und die Grammatikregeln zu beherrschen. Aber nicht: die Vokabeln, die Grammatikregeln in bestimmten Situationen richtig anzuwenden. Ich habe in keiner der Unterrichtsstunden eine Problematisierung dieses Gesichtspunktes gehört. Es ist ja manchmal so, daß man beim Übersetzen zum Beispiel wählen muß zwischen einr 'korrekten' Übersetzung (also einer, die sich eng an die dänische Vorlage hält) und anständigem Deutsch, beziehungsweise dem was ein Deutscher üblicherweise in dieser Situation sagen würde. Ich habe den Eindruck, daß die Lehrer hier die 'korrekte' Übersetzung pioritieren vor dem umgangssprachlich Üblichen. Dafür mag es auch gute Gründe geben, aber man sollte in diesen Fällen die Schüler wenigstens auf die Diskrepanz aufmerksam machen.

Die Haltung der Lehrer und die Reaktion der Schüler verstärken sich hier gegenseitig: die Lehrer fokussieren auf grammatische Korrektheit, darauf reagieren die Schüler, indem sie auch nur in diese Richtung fragen, und somit wird einem eventuell vorhandenen Interesse der Schüler an Umgangssprache der Boden entzogen. (Dadurch, daß solche Fragen nicht diskutiert werden, stirbt ein solches Interesse natürlich ab.) Würden die Schüler konsequent nach solchen Aspekten fragen, würden sich die Lehrer auch darauf einstellen. Aber das erforderte eine bewußte Eigeninitiative der Schüler.

Wie die Tabelle 1 zeigt, spielen Fragen zur Orthografie oder zur Aussprache so gut wie keine Rolle. Dies ist verständlich, denn auf diesen Gebieten stellt Deutsch keine großen Schwierigkeiten für dänische Schüler. Obwohl man vielleicht doch hin und wieder etwas mehr Wert legen könnte auf eine Eliminierung der typisch dänischen Fehler im Bereich der stimmhaften 's'. Die Aussprache der Schüler ist im allgemeinen nicht sehr gut. Auch könnte man, etwa in Verbindung mit Vorlesen, die andere Satzintonation im Deutschen klarmachen.

Wenn in Tabelle 1 sieben Fragen zur Terminologie auftreten, so muß dazu folgendes gesagt werden: Alle sieben Fragen wurden innerhalb einer Unterrichtsstunde gestellt, und zwar als es um die Einführung von Grundbegriffen der Gedichtanalyse ging. Im allgemeinen spielen Terminologiefragen keine große Rolle: in keiner der anderen 23 Stunden wurde eine solche Frage gestellt. Aber

man kann wohl annehmen, daß wenn in ein neues Gebiet eingeführt wird, solche Fragen dann gehäuft auftreten. Ein bißchen wundern kann man sich trotzdem darüber, daß in 'normalen' Unterrichtsstunden, d.h. im Zusammenhang mit der Behandlung eines Textes, keine terminologischen Fragen gestellt werden. Den Schülern fehlen ganz offensichtlich die elementarsten Grundbegriffe der Textanalyse; aber solche zu vermitteln wird wohl dem Dänisch-Unterricht überlassen. Dies soll nicht weiter verfolgt werden. Aber auch an diesem Punkt scheint sich wieder zu bestätigen, daß die Schüler den Deutschunterricht auf das Erlernen der deutschen Vokabeln und Grammatik reduzieren, ihm aber keine wissensvermittelnde Funktion zuschreiben (siehe unten).

Dies führt direkt hin zu dem zweiten wichtigen Ergebnis der Frage-Analyse, dem unter b) genannten: die Schüler stellen (fast) keine Fragen zum Inhalt.

Zu b) Warum stellen die Schüler keine Fragen zum Inhalt?

Zu den gestellten 10 Inhaltsfragen ist folgendes zu bemerken: 9 diser 10 Fragen stammen aus einer einzigen Klasse, davon wiederum 7 Fragen aus einer einzigen Stunde, ziemlich unmittelbar hintereinander gestellt. Hier lag der seltene Fall vor, daß die erste Frage bei den anderen Schülern Interesse hervorrief, und so eine Reihe von Fragen ausgelöst wurde. Dies mag auch erklären, daß die meisten der Fragen vom Lehrer nicht oder nur ganz kurz beantwortet wurden - der Lehrer sah sich offenbar einer ungewohnten Situation gegenüber, daß plötzlich eine Vielzahl von Fragen auf ihn einstürzte.

Von dieser einen Situation abgesehen, sieht es also mit Inhaltsfragen trübe aus: Bei zwei der vier Gymnasien treten überhaupt keine auf, in einem Gymnasium eine einzige. Es mag ein Zufall sein, aber 7 der 10 Fragen waren politischer Art (zum Beispiel nach dem politischen Standort des Schriftstellers, nach dem Verhältnis von Stalin und Lenin, nach der DDR-Regierung etc.). Die Lehrerreaktionen zu diesen Fragen scheint aber anzudeuten, daß Deutschlehrer nicht gerne über Politik im Deutschunterricht sprechen. Die Fragen wurden zumindest nicht dankbar aufgegriffen, um eine Diskussion in Gang zu bringen. Weder in dem Fall der einzelnen Frage, die sich auf den politischen Standpunkt des Autors (des betreffenden Textes) bezog, noch in dem andern Fall, wo die Fragen global unter dem Stichwort 'Stalinismus' subsumiert werden könnten. Meines Erachtens wäre in beiden Fällen eine gute Gelegenheit gewesen, von den Fragen ausgehend eine Diskussion allgemeinerer Art zu führen - zum Beispiel im ersten Fall über die politische Rolle von Schriftstellern in dritten

Reich, im zweiten Fall über Stalinismus allgemein, oder über den DDR-Sozialismus oder ähnliches. Dies wäre gut denkbar gewesen, aber es hätte natürlich eine Änderung im Verlauf der Stunde bewirkt und darauf sind Lehrer, wie schon gesagt, wenig eingestellt.

Man kann also konstatieren, daß die wenigen Fragen, die überhaupt mal von Schülern zum Inhalt oder dem Hintergrund des Textes gestellt werden, von den Lehrern nicht gut genug 'verwertet' werden, um dem Unterricht einen neuen Verlauf zu geben. Auch dieses fördert natürlich nicht die Fragelust der Schüler. Wenn Inhaltsfragen so kurz wie möglich beantwortet werden und keine weiteren Konsequenzen haben für den Verlauf der Stunden, dann bekommen die Schüler nicht das Gefühl, daß ihre Fragen irgendwie wichtig sind und gewürdigt werden. Womöglich entsteht sogar der Eindruck, daß man den Verlauf der Stunde gestört hat. Wenn man dazunimmt, daß jeder Schüler, der eine Frage stellen will, natürlich auch mit einer gewissen Hemmung kämpft (man weiß ja nicht, ob es eine dumme Frage ist...), dann kann man verstehen, daß sich die Schüler lieber zurückhalten.

Der Hauptgrund dafür, daß sowenig zum Inhalt gefragt wird, scheint mir nun aber im folgenden zu liegen. Sowohl Schüler wie Lehrer scheinen die Auffassung zu haben, daß der Deutschunterricht ein Fach ist, in dem man die deutsche Sprache lernt, aber sonst nichts. Ein Schüler drückte es fast wörtlich aus: *"Vi skal jo bare lære sproget - sprogundervisning er jo på ingen måde meningsdannende."* Ich glaube, daß hier der Schlüssel - oder zumindest einer der Schlüssel liegt, zum Problem des Deutschunterrichts. Ich habe zwar keine genauen Untersuchungen darüber, wie dieses Problem im Englisch- oder Französischunterricht aussieht, möchte aber annehmen, daß die Situation dort etwas anders ist (auch wenn der oben genannte Schüler allgemein von "sprogundervisning" spricht).

Der Unterschied besteht darin, daß Englisch den Schülern von Kind auf durch Fernsehen und Unterhaltungsmusik vertraut ist. Die englische Sprache ist für dänische Kinder und Jugendliche Träger von kulturellen Werten (positiv besetzte: also nicht Literatur, sondern meist Musik und sonstige Unterhaltung) und wird dadurch schon als "meinungsbildend" akzeptiert, noch bevor die Sprache richtig gelernt ist. D.h. die Schüler gehen mit einer völlig anderen Haltung an das Erlernen dieser Sprache heran.

Was Französisch oder eventuell Spanisch angeht, ist es ebenfalls eine andere Situation: diese Sprachen werden meist gewählt, weil man ein positives Verhältnis zu diesen Ländern hat, manchmal aufgrund von Ferienaufenthalten.

Französisch gilt als elegante Sprache, und Frankreich als Kulturland schlechthin. Auch hier scheint man also nicht nur auf den reinen Spracherwerb zu fokussieren, wenn man diese Sprache wählt, sondern bringt eine innere Bereitschaft mit oder sogar Lust, sich mit der betreffenden *Kultur* des Landes auseinanderzusetzen.

Dies ist anders mit dem Deutschen. Wie sich später noch deutlicher zeigen wird (Fragebogenanalyse), kommen die wenigsten Schüler mit einer positiven Grundhaltung zum Deutschunterricht, und dies ist sicher einer der Gründe dafür, das sie nicht bereit sind, in diesen Stunden in 'meinungsbildende Prozesse' einzutreten. (Daß es in der Tat eine geradezu abweisende Haltung gegen deutsche Kultur gibt, wird später noch eingehend erörtert.)

Abschließend zum Fragekomplex:

Wenn man der Auffassung ist, und dies sind vermutlich die meisten Lehrer, daß die Eigeninitiative der Schüler im Unterricht ein wichtiger und notwendiger Faktor ist, und eine Voraussetzung für die Aneignung des Stoffes, dann muß man zu der Feststellung kommen, daß was diesen Punkt angeht, der Deutschunterricht entscheidender Veränderungen bedarf.

1. Die Schüler müssen von Anfang an daran gewöhnt werden, daß ihre Fragen nicht nur akzeptiert werden, sondern in der Tat notwendig sind. In diesem Sinn muß den Schülern eine Mitverantwortung für den Unterricht gegeben werden. Dies kann natürlich nicht 'per Beschluß' geschehen, sondern muß allmählich eingeübt werden.

2. Um diesen Prozeß zu gewährleisten, muß das Interesse der Schüler am Fach erhöht werden. Ein Unterricht, von dem man sich nur das Erlernen von Vokabeln und Grammatik erwartet, *kann* ein wirkliches Interesse nicht erzeugen. Es ist also wichtig, daß die Lehrer von Beginn an viel stärker auf die Vermittlung von deutscher Kultur, Geschichte, Politik fokussieren und nicht nur auf Sprache. Darüberhinaus sollte auch klargemacht werden, daß man auch in einer Fremdsprache Probleme und Sachverhalte behandeln kann, die für den Schüler ganz allgemein relevant sind (genauso wie die im Dänischunterricht behandelten Themen), kurz daß auch Fremdsprachenunterricht wissensvermittelnd und meinungsbildend ist/sein muß. An diesem Punkt bin ich mir jedoch nicht ganz sicher, daß diese Ansicht von der Mehrzahl der Deutschlehrer geteilt wird. Zumindest das Verhalten der

Lehrer im Unterricht, die Themen, die sie aufgreifen, die Art und Weise, mit der zum Beispiel politische Fragen der Schüler abgewürgt werden, all dies deutet nicht darauf hin, daß man im Deutschunterricht *echte* Diskussionen haben möchte, in denen die Auffassungen der Schüler geformt werden. Man möchte Diskussionen, ja, aber eigentlich nur als Vehikel für Sprachvermittlung. Worüber geredet wird, und vor allem: *was* gesagt wird, ist letztlich egal. Dies scheint mir die Haltung von vielen Deutschlehrern zu sein, und wenn das stimmt, braucht man sich nicht zu wundern, daß die Schüler keine Lust zum Diskutieren haben. Sie begreifen, das es künstliche Diskussionen sind, die für ihre Meinungen letztlich keine Konsequenzen haben.

3. Was die sprachliche Seite angeht, muß man den Lehrern, denen ja die neueren Entwicklungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts durchaus nicht unbekannt sind - zumindest nicht unbekannt sein sollten: es gibt Unmengen von Artikeln über pragmatische Aspekte von Sprache, auf allen Lehrerkursen werden Vorträge dazu geliefert, und das seit vielen Jahren - einen Vorwurf machen. Wieso werden diese Dinge nicht von den Lehrern aufgegriffen? Warum lehrt man immer noch Grammatik wie anno 1900? Warum setzen sich nicht ein paar Deutschlehrer mal zusammen und entwerfen ein besseres Unterrichtsmaterial, in dem diesen Aspekten systematisch Rechnung getragen wird? Ähnlich wie in 'Deutsch aktiv' sollte der grammatische Stoff im Zusammenhang mit konkreten Verwendungskontexten, die Bezug haben zu den Erfahrungen der Schüler, vermittelt werden. Man muß den Lehrern eindeutig den Vorwurf machen, daß sie ziemlich träge die alten Lehrmaterialien verwenden, weil die nun mal da sind, und damit sind die Möglichkeiten für eine modernere Art von Sprachunterricht ziemlich eliminiert.

4. In diesem Zusammenhang muß auch die zur Verfügung stehende Auswahl an literarischen oder Sachtexten kritisiert werden. Da man von den Schülern nicht verlangen darf, daß sie sich einen Text selbst anschaffen, muß also benutzt werden, was in der Bibliothek gerade vorhanden ist. Dies schränkt die Möglichkeiten des Lehrers ungeheuer ein. Man hat nur die Wahl, entweder stundenlang selber zu fotokopieren oder aber eine der Textsammlungen zu benutzen, die gerade da sind, kann aber nicht einen Text wählen, der aufgrund der geäußerten Interessen der Schüler passend wäre. Was steht nun in den Bibliotheken? Ich habe keine systematische Untersuchung der verschiedenen Gymnasienbibliotheken gemacht, aber mein Eindruck ist, daß

die Zahl der vorhandenen Deutsch-Texte ausgesprochen klein ist (verglichen mit der in Englisch), vor allem was neuere Literatur angeht, und damit meine ich Literatur der letzten 5-10 Jahre. Es finden sich aus irgendeinem mystischen Grund immer Dürrenmatt, Frisch und Fallada, meist Borchert, Kafka und ein paar Brecht-Stücke. Dazu Sammelausgaben mit deutschen Erzählungen, meist der fünfziger und frühen sechziger Jahre, die typische Literatur der Nachkriegszeit, in der die Vergangenheitsbewältigung das zentrale Thema ist. Was fehlt sind vor allem: sowohl lustige, wie zeitkritische Texte (Tucholsky) oder satirische (Hildesheimer) und eben vor allem *Gegenwartsliteratur*. Eine neue Idee ist, wie schon oben genannt, die Anschaffung von 'Jugendbüchern', die in elementarer Sprache Jugendprobleme behandeln, sowie Texte zu Filmen, à la Fassbinder 'Angst essen Seele auf' (Was täten die Deutschlehrer wohl ohne dieses fundamentale Opus? Es ist vermutlich die meistgelesene Lektüre am dänischen Gymnasium überhaupt, während das andere großartige Werk zum Film, Christiane F., gottseidank etwas aus der Mode zu kommen scheint.).

Kurz, die Büchersituation ist für den Lehrer, der gerne das Lesen von *guter* Literatur mit einem aktuellen, zeitbezogenen Unterricht verbinden möchte, ziemlich katastrophal.

Teil II: Analyse der Fragebögen und Diskussion mit den Schülern.

Die an alle Schüler verteilten Fragebögen sollten eine Art Hintergrundinformation für die Analyse der Schülerfragen sein, und bestimmte Aspekte noch einmal thematisieren, so daß die Schüler dazu direkt Stellung nehmen konnten. Also gedacht als Ergänzung und Abklärung der Frageanalyse.

Eine Bemerkung zum Vorgehen: in der ersten Phase der Untersuchung hatte ich eigentlich nur die Haltung der Schüler zur deutschen *Sprache* im Auge. Daher bezogen sich die Punkte des Fragebogens nur auf Deutsch als Fach und Aspekte des Fremdsprachenlernens. In den Diskussionen mit den Schülern (Frederiksberg und Roskilde) wurde mir jedoch klar, daß das Problem des Deutschunterrichts noch auf einer anderen Ebene angesiedelt werden muß, nämlich der Haltung zu Deutschland allgemein. Dies kam teils direkt in Bemerkungen der Schüler zum Ausdruck, teils muß man zu diesem Schluß kommen, wenn sich zeigt, daß bestimmte Probleme nur im Deutschunterricht, nicht aber in Englisch oder Französisch nicht auftreten. Es kann also nicht nur mit der Einstellung zum Fremdsprachenunterricht zusammenhängen, sondern muß damit zu tun haben, *welche* Sprache gelernt wird. Und daß es nicht an der Sprache alleine liegt, oder der Dauer des Lernens, wurde sehr schnell deutlich. Aber zunächst war es natürlich eine Hypothese: ich wollte die Passivität oder Abneigung der Schüler, die sich in ihrem Frageverhalten gezeigt hatte, in Beziehung setzen zu einer zugrundeliegenden Haltung gegenüber Deutschland oder den Deutschen. Das sollte systematischer untersucht werden. Daher war der Fragebogen (in der erweiterten Fassung) folgendermaßen aufgebaut: Zunächst einige Fragen nach typischen Eigenschaften der Deutschen. Dann Fragen, die den Informationsstand der Schüler beleuchten sollten: welchen Stellenwert hat deutsche Kultur (hier vor allem: Unterhaltungskultur) für den Schüler, ferner, welche Beziehungen hat der Schüler zu Deutschland (Aufenthalte oder Freunde). Dann ging es um die Rolle der dänischen Medien: Was halten die Schüler von der Vermittlung deutscher Kultur und Politik im dänischen Fernsehen? Danach schlossen sich die sprachlichen Fragen an, dieselben, die auch schon in Roskilde und Frederiksberg gefragt worden waren (dieser Teil ist also für alle Schüler gleich). In diesem sprachlichen Teil ging es wie gesagt darum, ob die Schüler gerne Deutsch lernen und welche Aspekte sie für besonders wichtig halten im Unterricht. Zuletzt wurde nach den Unterschieden zwischen Deutsch und den anderen Fremdsprachen, die von den Schülern noch gelernt werden, gefragt.

Der Fragebogen soll also Aufschluß geben über folgende Punkte:

1. Welche positiven, welche negativen Eigenschaften werden den Deutschen zugeschrieben? Was überwiegt?
2. Wie ist der Kenntnisstand der Schüler in bezug auf deutsche (Sub)kultur? Haben sie überhaupt ein Verhältnis dazu?
3. Die faktischen Erfahrungen durch Aufenthalte und Freunde in Deutschland.
4. Beurteilung des dänischen Fernsehens in bezug auf die Vermittlung deutscher Kultur.
5. Wie ist die Haltung gegenüber Deutsch als zu erlernende Fremdsprache, positiv, negativ?
6. Welches Erkenntnisinteresse haben die Schüler selbst am Deutschen?
7. Wie unterscheidet sich hier Deutsch von den anderen Fremdsprachen?

Und schließlich die übergeordnete Frage: Besteht ein *Zusammenhang* zwischen der Haltung gegenüber Deutschland, den Eigenschaften, die den Deutschen zugeschrieben werden, und der Haltung gegenüber Deutsch als zu erlernender Sprache?

Ergebnis des Fragebogens

Tabelle 2: Die typischen Eigenschaften der Deutschen

Frage	Rødovre	Næstved	insg.
Schülerzahl	30	41	71
typisk tyske egenskaber			
drikker (for) meget øl	8	14	22
spiser mange pølser/ spiser meget	13	15	28
optræder herskende, besidderiske, højtråbende, fremadbrusende, hensynsløse, temperamentsfulde	9	18	27
disciplin, korrekthed, orden	4	5	9
dårlige til sprog, sprogegoister (synchroniserer)	2	2	4
nazister, racister, nynazisme	4	7	11
materialistiske, store biler, bruger mange penge	1	11	12
natursvin, forurener	2	5	7
venlige, flinke	7	7	14
hjælpsomme	6	4	10
festglade, folkelige, sang og musik, tirolerdans	1	14	15
gæstfrie	2	5	7
åbne, ligefremme	3	4	7

(Häufigst genannte Eigenschaften, d.h. die, die mehr als dreimal genannt wurden.)

Auswertung des Fragebogens

Zunächst ein paar Kommentare zu den einzelnen Fragen.

1. Die typischen Eigenschaften der Deutschen:

Es zeigt sich, daß weit über die Hälfte der Schüler die Deutschen zuallererst mit zuviel Essen und Trinken assoziiert. Dabei ist wichtig hervorzuheben, daß die Trink- und Eßlust der Deutschen als klar *negativ* gesehen wird. Würde man eine entsprechende Befragung über die Franzosen machen, würde vermutlich auch Essen und Trinken als wichtige Eigenschaft genannt, aber höchstwahrscheinlich positiv gesehen. Der pro-Kopf-Verbrauch von Bier ist laut Statistik nur wenig höher als in Dänemark, ob Deutsche generell mehr essen, ist sicher fraglich, und daß das Essen in Dänemark wesentlich fetter ist als in Deutschland, scheint mir ebenfalls außer Frage (man vergleiche die Rapporte dänischer Ärzte oder Ernährungswissenschaftler). Hier hat sich also bei den Schülern ein Vorurteil erhalten, das wohl kaum auf persönlichen Erfahrungen beruht, sondern 'übernommen' wird. Wie? Wo? Darauf wird zurückzukommen sein. Es scheint mir aber doch bemerkenswert, daß sich 50 von 71 Schülern nicht scheuen, ein solches Stereotyp, das so klar als Stereotyp ("pølsetyskere") bekannt ist, hier zu reproduzieren.

Eine große Gruppe von Schülern nennt herrisches, rücksichtsloses und lautstarkes Auftreten der Deutschen als hervorstechendste Eigenschaft. Dies könnte schon eher auf persönlicher Erfahrung beruhen, doch, darauf angesprochen, kann nur ein geringer Teil der Schüler auf konkrete Erlebnisse hinweisen. So berichteten 5 der 71 Schüler, daß sie auf Campingplätzen im Ausland unangenehme Deutsche getroffen hätten. Diejenigen Schüler, die längere Aufenthalte in Deutschland hatten, sprechen sich dagegen nicht in dieser Weise negativ aus (s. unten). D.h. auch hier scheint eine Bewertung vorgenommen, die auf Hören-Sagen basiert. Ein Lehrer machte darauf aufmerksam, daß die 'alte Geschichte' der deutschen Familie, die an der Nordsee einen Strand absperrte, in dem Glauben er gehöre zu ihrem gemieteten Ferienhaus, immer noch im Bewußtsein existiere und dieses Image der Deutschen kräftig verstärkt habe.

Und das Image als besitzergreifend ist natürlich vorhanden aufgrund der deutschen Besetzung von Dänemark im 2. Weltkrieg. Nichtsdestoweniger stellt sich die Assoziation 'Nazi' nur bei 11 von 71 Schülern ein, was mich ausgesprochen überrascht hat. Nicht zuletzt angesichts der Tatsache, daß die

Nazizeit im Deutschunterricht stark thematisiert wird - viel zu stark, wie die meisten Schüler finden.

Wie kann man erklären, daß sich das historisch belegte Merkmal der Deutschen als Nazi nicht bei den Schülern erhält, dagegen aber das Stereotyp des fressenden, saufenden Deutschen, was eher aus der Luft gegriffen ist?

Die den Deutschen ebenfalls traditionell zugeschriebene Eigenschaft der Ordnungsliebe und Disziplin wird auch von nur 9 Schülern genannt.

Eine große Gruppe wiederum kritisiert den zu hohen Geldverbrauch der Deutschen beziehungsweise ihren 'Materialismus' in Form von großen Autos. Ich setze dies in Verbindung zu der zuerst genannten Eigenschaft des zuviel Essens und Trinkens. Alles in allem erscheint der Deutsche als derjenige, der von den materiellen Gütern 'zuviel' hat, also im Vergleich zu den Dänen. Eine Schülerin schreibt: "Tyske reklamer får tyskerne til at virke 'overrige' fordi de kan købe 'alt'". Hier wird deutlich, daß Deutschland der 'große, dominierende Nachbar' für Dänemark ist und als Land erscheint, in dem die Leute eben all das im Überfluß haben, was man selbst gerne haben möchte an Annehmlichkeiten des Lebens. Natürlich schlägt sich hier der Neid nieder, der wohl oft in einem kleinen Land seinem großen Nachbarn gegenüber entsteht. Dieser Neid ist jedoch den anderen großen Industrienationen gegenüber nicht angebracht, teils weil der Wohlstand nicht so ausgeprägt ist, teils weil diese Länder nicht nur Dänemark nie besetzt hatten, sonder sogar als Befreiernationen auftreten können.

Auch die Sprache spielt bei den Eigenschaften, die man den Deutschen zuschreibt, eine Rolle. Häufig wird kritisiert, die Deutschen seien "sprogegoister", die keine Fremdsprachen lernen wollen. Dies zeige sich ja auch darin, daß man alle Filme synchronisiere. Diese Tatsache wird wiederum mit der 'Herrschsucht' der Deutschen in Verbindung gebracht: "de vil lave alting om til deres kultur" schreibt eine Schülerin, und diese Ansicht wird, wie die Diskussion dann zeigte, von vielen Schülern geteilt.

Die Verbindung der negativen Haltung zum Land mit einer negativen Haltung zur Sprache zeigt sich auch deutlich in folgenden statements: "et forfærdeligt sprog og et land med en flad kultur" oder, kurz und bündig, "et gråt land med et grimt sprog".

Die deutsche Sprache erscheint somit als Unterdrückungsmittel - ein Mittel, das die Deutschen einsetzen, um ihre Macht zu zeigen. In den letzten Bemerkungen ist aber auch deutlich, daß sie eine Art 'Blitzableiter' ist - ein

rücksichtsloses, herrisches Volk *muß* natürlich eine häßliche Sprache haben.

Ich komme nun kurz auf die als positiven Eigenschaften genannten zu sprechen. Ja, die gibt's tatsächlich auch. Als positiv erscheint den dänischen Schülern die deutsche Vorliebe für Volkstanz oder Volksfeste, wobei man wohl am ehesten an bayrische Trachten (und Bierkrüge?) denkt, ja es wird sogar der "tirolerdans" genannt, der ja nun eher nach Österreich gehört. In diesem Sinne wird den Deutschen auch von 10% der Schüler Gastfreundschaft, offenes Entgegenkommen und Hilfsbereitschaft zuerkannt. 14 von 71 Schülern nennen als positive Eigenschaften "flink" und "venlig", also eher unverbindliche Aussagen, die man wohl macht, weil man das Gefühl hat, irgendetwas positives müsse ja auch gesagt werden.

Damit hat sich's dann schon. Ich möchte nicht weiter ausführen, was ich als Deutsche eigentlich noch erwartet hätte - kann mir aber doch den Hinweis nicht ganz versagen, daß in den statements der Schüler die Worte Literatur, Kunst oder Wissenschaft nicht ein einziges Mal auftreten.

Ich gehe nun zu dem Teil der Fragen über, der sich mit den Faktoren befaßt, die die Ansichten der Schüler begründen oder zumindest mit-beeinflussen.

2. Aufenthalt in Deutschland

Mit längerem Aufenthalt war ein Aufenthalt gemeint, der über das bloße Hindurchfahren auf dem Wege in südliche Gefilde hinausging. Also ein kürzerer oder längerer Ferienaufenthalt. Einen solchen Aufenthalt hatte ungefähr die Hälfte der Schüler. Es muß allerdings bemerkt werden, daß es sich in der Tat meist nicht um mehr als eine Woche handelt. Nur in vier Fällen hatten die Schüler einen Monat in Deutschland verbracht. Es handelt sich also meist um Kurzreisen, oft in den Harz oder nach Hamburg.

3. Freunde/Verwandte

Die knappe Hälfte der Schüler hat Freunde oder Verwandte in Deutschland. In den meisten Fällen handelt es sich um Freunde der Eltern, oder auch um Brieffreunde. Nur in den wenigsten Fällen gibt es jedoch regelmäßige Treffen, oder einen ausführlichen Briefwechsel mit diesen Bekannten. Nur in zwei Fällen besuchten die Schüler das deutsche Familienmitglied häufig in Deutschland.

Tabelle 3: Meinungsbildende Faktoren

Frage	Rødovre	Næstved	insg.
Schülerzahl	30	41	71
længere ophold i Tyskland	12	26	38
tyske venner eller slægtninge	11	19	30
penneven	2	2	4
gode tyske film			
- Christiane F	4	4	8
- der Alte	8	9	17
- Lesmona	3	3	6
- Angst essen Seele auf	-	10	10
- Wallraf	1	1	2
- (Schwarzwaldklinik, Lilli Marleen, Filme "om Hitler", Die Brücke)		alle ein- bis zweimal genannt	
musikgrupper, sangere			
- positive	4	8	12
- negative	11	21	32
- (resten ikke besvaret)			
DR-udsendelser om Tyskland			
- gode, alsidige	4	6	10
- utilstrækkelige	15	20	35
Vigtigst for meningsdannelse om Tyskland			
a. ophold i Tyskland	13	23	36
b. tyske venner, bekendte	10	15	25
c. tyskernes adfærd i DK	13	17	30
d. forældres mening	3	1	4
e. medierne	4	25	29
f. andet (tyskere i andre lande)	3	3	6
Spezielle Frage an die Schüler in Næstved: "Hvor tit ser du tysk TV?"			
- næsten aldrig		10	
- meget lidt (1-2 timer/uge)		12	
- en gang imellem (3-4 timer)		8	
- ofte (over 4 timer/uge)		4	

4. Filme

Die von den Schülern genannten Filme sind durchweg solche, die die Schulen auf Video haben und die im Unterricht populär sind: Fassbinders "Angst essen Seele auf", "Christiane F.", der Wallraf-Film. Eine Ausnahme bildet "der Alte", die vom Danmarks Radio übernommene deutsche Kriminalserie.

Es sind also keine Kinofilme dabei, außer "Lilli Marleen" (ein Mal genannt). Offenbar sehen die dänischen Schüler keine deutschen Filme im Kino, obwohl doch in Abständen Filme aus Deutschland den Weg über die dänische Grenze finden. Von Zeit zu Zeit gibt es sogar Retrospektiven mit (älteren und neueren) deutschen Filmen, d.h. die Möglichkeit, auch gute deutsche Filme zu sehen, ist, zumindest in Kopenhagen, durchaus gegeben.

Via Film, eines der bei Jugendlichen beliebtesten Medien, findet also wenig deutsche Kulturvermittlung statt. Wie kommt das? Empfehlen die Deutschlehrer diese Filme nicht? Finden überhaupt Hinweise statt auf außerschulische Möglichkeiten, mit deutscher Kultur in Verbindung zu kommen?

5. Musik

Die Musik, vielleicht das bei den Schülern wirksamste 'Medium', kann noch weniger einen Kontakt zur deutschen Kultur herstellen, wie aus den Antworten deutlich hervorgeht. Fast die Hälfte der Schüler kann überhaupt keinen Sänger oder eine Musikgruppe benennen. Es war übrigens nicht ausdrücklich nach *Unterhaltungsmusik* gefragt worden. Genausogut hätte man an klassische Musik denken können. Eine Schülerin immerhin schreibt: "Nina Hagen er tysker. Mozart, Bach og Strauss var også tyskere."

Von den 44 Antworten sind 32 negativ, zumeist durch ein großes *nej!* ausgedrückt, oder mit Bemerkungen versehen wie "jeg kender x, men kan ikke lide ham" oder "bryder mig ikke om", "rædselsfuld" und so weiter. Eine weitere Schülerin schreibt: "jeg kender kun dem der synger engelsk".

Die am oftesten genannte Sängerin ist Nina Hagen, Nena und eine Gruppe, die sich "deutsche Freiheit" nennt. Als positiv wird einige Male Andreas Vollenweider genannt.

Fest steht, daß die Musik, die ja immer wieder als wichtiger 'Kulturbotschafter' bezeichnet wird, besonders für die Jugendlichen, in bezug auf

deutsche Kultur eher eine negative Funktion hat. Hier ist einer der ganz wichtigen Punkte, wenn man über den Unterschied zwischen den Fremdsprachfächern nachdenkt: ein großer Teil der Musik, die die Schüler hören, ist auf Englisch (oder es sind englische Gruppen); oft singen die dänischen Popsänger selbst auf Englisch. Dies muß für die Schüler ein ganz entscheidendes Positivum bei dem Herangehen an die englische Sprache sein.

Es stellt sich die Frage, ob die Schüler die deutsche Musik nicht mögen, weil sie ihnen eben nicht gefällt, oder ob sie sie nicht mögen, weil es *deutsche* Musik, also von vornherein negativ konnotiert ist (man denke an ihre Bemerkungen über die deutsche Sprache). Ich selbst finde die deutsche Popmusik zwar auch nicht bedeutend, fest steht aber, daß in den letzten Jahren auch ganz ordentliche Rock- und Popmusik gemacht wird, die aber, und das bestätigen ja die Zahlen dieser Testfrage, gar nicht in Dänemark bekannt wird. Außerdem gibt es in Deutschland (Ost und West) eine ziemliche Anzahl von politischen oder 'zeitkritischen' Sängern (man denke an Degenhardt, Biermann, Wader, um nur einige zu nennen), aber diese ganze Sparte der Musik tritt in den Antworten der Schüler nicht auf. D.h. die mehr spezifischen Formen der Kultur sind überhaupt nicht von Interesse, man kennt nur das, was ohnehin dem amerikanischen Muster angepaßt ist (zu diesem Punkt komme ich in den Schlußfolgerungen noch zurück). Es liegt also nicht nur an der Qualität der deutschen Musik, daß die dänischen Schüler sie entweder gar nicht kennen oder ablehnen. Dazu noch ein kleines Beispiel aus dem dänischen Fernsehen: eine dänische Musikgruppe, die im Danmarks Radio vorgestellt wurde (ein sogenanntes "neo-depressionistisk danseorkester"), präsentierte ein neues Lied mit den Worten: "Det har vi skrevet på tysk, for at gøre det mere stramt...". Im Text tauchen dann so anmutige Zeilen auf wie "du mußt mich schlagen, stelle keine Fragen, hau mir in die Fresse..." und so weiter (leider konnte ich den Text nicht komplett mitschreiben). Aber die Tatsache, daß sich eine dänische Musikgruppe so hinstellen kann und die deutsche Sprache in dieser Weise einsetzt, zeigt, daß sie hier mit einem Verständnis des Publikums rechnet, also auf ein vorhandenes Vorverständnis zurückgreift - zurückgreifen kann.

6. Fernsehen

Immerhin zeigen die Schüler ein gewisses Problembewußtsein, was ihren Informationsstand in bezug auf die deutsche Kultur angeht. Die Hälfte der Schüler bezeichnet die Sendungen von Danmarks Radio, die mit Deutschland zu tun haben, als unzufriedenstellend. Nur zehn der Schüler finden sie aus-

reichend; der Test hat keine Meinung. Viele können gar nicht sagen, welche Sendungen da gemeint sein können (eine Schülerin schreibt als Antwort auf die Frage: dem har jeg ikke set). Das zeigt auch, daß es nicht allzu viele Sendungen gibt, die mit Deutschland zu tun haben.

Ich habe mir die Fragebögen der zehn Schüler, die die Informationen von Danmarks Radio als ausreichend empfinden, etwas genauer angesehen. Es zeigt sich, daß keiner dieser Schüler einen längeren Aufenthalt in Deutschland hatte, und auch keine deutschen Freunde oder Verwandten. Acht von den zehn konnten keine Musikgruppe oder Sänger nennen, und sechs keinen einzigen deutschen Film. Das heißt: diejenigen, die ganz offensichtlich ziemlich geringe Kenntnisse über Deutschland haben, sind eher gleichgültig und vermissen auch keine besseren Sendugen über Deutschland. Diejenigen dagegen, die aufgrund von Reisen oder persönlichen Beziehungen bereits etwas mehr über Deutschland wissen, sind auch eher motiviert, sich mit Deutschland zu beschäftigen. Sie kritisieren das Fernsehen am stärksten. Der Grund für die Unzufriedenheit der Schüler liegt einmal darin, daß die überwiegende Mehrheit der Sendungen über Deutschland mit der Zeit des Nationalsozialismus zu tun haben. Die Schüler sind der Ansicht, daß diese Problematik allmählich ausgeschöpft ist, und sie möchten mehr über das Deutschland *von heute* wissen. Sie vermissen Sendungen über das Alltagsleben der Deutschen, Sendungen über aktuelle Probleme, und insbesondere etwas über die Meinungen und das Leben der jungen Generation in Deutschland. Dieser Wunsch kam sowohl in den Fragebögen wie auch in der Diskussion klar zum Ausdruck. Er ist völlig berechtigt und bezeichnet eine klare Lücke, nicht nur im dänischen Fernsehen (dessen einseitige Ausrichtung auf den englischen und amerikanischen Kulturbereich also auch den Schülern auf die Nerven fällt), sondern auch im Lehrmaterial und Unterricht am Gymnasium. Über das Deutschland von heute bekommt man dort wirklich wenig zu wissen.

7. Die Faktoren der Meinungsbildung

Laut eigener Aussage ist der wichtigste Faktor für die Meinungsbildung über Deutschland der Aufenthalt im Land. Wenn man sich jedoch die Zahlen vergegenwärtigt und weiß, daß nur wenige Schüler wirklich längere Aufenthalte in Deutschland gehabt haben, wo sie sich eine Meinung hätten bilden können (denn auch eine einwöchige Harzreise reicht dafür wohl nicht aus), dann kann man sich ausrechnen, daß den Medien vermutlich eine größere Bedeutung

zukommt, als ihnen die Schüler zugestehen wollen. Wenn die Gesamtzahl bei "Medien" so hoch ist, muß darauf hingewiesen werden, daß 25 von den 29 Stimmen aus Næstved stammen, also aus der Kontrollgruppe, die das deutsche Fernsehen sehen kann. Dies hat also offenbar einen gewissen Einfluß. Merkwürdigerweise zeigt jedoch die letzte Frage (nur an die Schüler in Næstved gestellt), daß bei weitem der größte Teil der Schüler diese Möglichkeit gar nicht in Anspruch nimmt. Nur 4 der 41 Schüler sehen regelmäßig und häufig deutsches Fernsehen. Die Hälfte dagegen niemals oder ganz selten. (Ich wurde darauf hingewiesen, daß man nun in Næstved die Möglichkeit habe, Super- und Sky Channel zu sehen, und das sei natürlich bei weitem attraktiver.)

Für diejenigen, die Freunde oder Verwandte in Deutschland haben, spielt diese Tatsache natürlich eine große Rolle für ihre Meinungen über Deutschland. Diese Gruppe überlappt sich teilweise mit der, die Aufenthalte in Deutschland als wichtigsten Faktor angibt.

Überraschend für mich war, daß die Meinung der Eltern und deren negative Erfahrungen während der Besetzungszeit (und ihre Berichte darüber) auf die Schüler keinen großen Eindruck zu machen scheinen. Nur 4 Schüler nennen diesen Faktor überhaupt. Dies stimmt überein mit der relativ geringen Anzahl von Schülern, die 'Nazi' als typisch deutsche Eigenschaft angaben.

Von den Schülern dagegen selbst öfters genannt, aber nicht als Faktor vorgegeben, war das 'Verhalten von Deutschen im Ausland'. Wie schon bei den 'typischen Eigenschaften' erwähnt, haben manche Schüler sehr negative Erfahrungen mit deutschen Touristen in anderen Ländern gemacht, besonders auf Campingplätzen.

Zusammenfassend:

Der Informationsstand der dänischen Gymnasiasten über deutsche Kultur ist zu gering, ihre Interessen dafür zu wenig ausgeprägt, um ein positives Herangehen an die deutsche Sprache zu ermöglichen. Wenn man bedenkt, daß Deutschland der engste Nachbar und der zweitgrößte Handelspartner Dänemarks ist, dann muß man sich doch wundern, daß das Interesse an und das Wissen über dieses Nachbarland und seine Kultur so dürftig ist. Fast die Hälfte der dänischen Schüler kennt Deutschland nur von der Durchfahrt zu anderen Ländern - was natürlich auch mit erklärt, warum nur ein Drittel der Schüler deutsche Bekannte/Freunde hat.

Auch die Rolle des dänischen Fernsehens muß in diesem Zusammenhang

kritisiert werden: die Programmauswahl, die offenbar sehr wenig darauf ausgerichtet ist, das Deutschland (Ost und West) von *heute* zu zeigen, und die sich viel stärker an die ältere Generation wendet, die sich natürlich für Filme aus der Nazizeit und diese Problematik interessiert, als an die junge Generation, deren Interesse sich nun mal auf das heutige Deutschland richtet. Ich habe zwar die Programme von Danmarks Radio nicht systematisch untersuchen können, würde aber unmittelbar den Schülern in ihrer Kritik Recht geben. Es fehlen auch Sendungen, die die 'alternative Szene' in Deutschland beleuchten, die die Konflikte zeigen, die mal andere Leute zu Wort kommen läßt als gerade Kanzler Kohl oder Genscher. Friedensbewegung, Berufsverbot als Problem, satirische Kabaretts aus Deutschland - all dies taucht in Danmarks Radio nicht auf.

Das Fazit ist also, daß man sich eigentlich nicht zu wundern braucht, wenn die dänischen Schüler nicht motivierter an das Deutschlernen herangehen, als sie es tun. Man sollte sich eher wundern, daß überhaupt noch manche motiviert sind.

Ich komme jetzt zum zweiten Teil des Fragebogens, in welchem Fragen zu der Meinung der Schüler zu der Sprache Deutsch gestellt wurden. Zunächst eine Übersicht in Tabellenform:

Tabelle 4: Deutsch als Sprache und Schulfach

Frage	Rødovre	Næstved	Frederiks-berg	Ros-kilde	insg.
Schülerzahl	30	41	11	18	100
Hvad er dit hovedformål med at lære tysk?[6]					
- tale med mennesker	8	10	2	5	25
- rejser	7	9	1	7	24
- senere arbejde	4	13	3	6	26
- sproginteresse	1	7	2	1	11
- kulturel interesse	0	5	2	2	9
- nyttigt sprog	3	12	1	2	18
Hvad er det vigtigste, når man lærer tysk?					
- grammatik	7	18	0	5	30
- gloser	6	5	2	4	17
- idiomatiske vendinger	0	1	0	1	2
- sprogfornemmelse	6	17	6	7	36
- andet (talefærdighed)	2	1	0	1	4
Er tysk sværere eller lettere end andre fremmedsprog?					
- sværere	14	18	7	7	50
- lettere	6	9	2	2	19
- samme	4	10	2	2	18

[6] Es konnten mehrere Punkte angekreuzt werden.

Zu den Fragen im Einzelnen

1. *"Was ist dein Hauptziel beim Erlernen des Deutschen?"*

Diese Frage sollte klären, ob die Schüler bereits eine Motivation für das Deutschlernen haben, und eine Vorstellung, wofür sie diese Sprache eigentlich gebrauchen können. Die Schüler konnten auch mehrere Punkte nennen. Ich habe alle genannten Argumente notiert und einfach zusammengezählt.

Dabei fallen folgende Punkte auf:

* Deutsch ist eine 'nützliche' Sprache; dies scheint eine große Zahl der Schüler zu meinen, denn 25 von 100 glauben, Deutsch bei späterer Arbeit gebrauchen zu können, und 18 meinen einfach, es sei eben nützlich, Deutsch zu können, ohne nähere Begründung.
* Ein Viertel der Schüler spricht davon, daß sie Deutsch verwenden wollen, um 'mit Deutschen sprechen zu können', insbesondere auf Reisen (d.h. die meisten von denen, die "at tale med mennesker" geschrieben hatten, hatten auch "Reisen" angekreuzt.
* Immerhin 11 Schüler betonen, daß sie aus Interesse an der Sprache Deutsch gewählt haben, aber nur neun von den einhundert Schülern sehen eine Motivation für das Deutschlernen in der deutschen Kultur.

Ich interpretiere diese Zahlen folgendermaßen: Die Mehrheit der Schüler lernt Deutsch aus gewissen Nützlichkeitserwägungen heraus: Deutsch ist eine wichtige Sprache, die wird man sicher irgendwie gebrauchen können. D.h. man beißt sozusagen in den sauren Apfel, weil man meint, es zahlt sich einmal aus. Ein kleinerer Teil der Schüler dagegen denkt weniger an spätere Arbeit, sondern mehr an die Vergnügungsseite. Vielleicht sind es Schüler, die auf Kurzreisen in Deutschland schon einmal Deutschkenntnisse vermißt haben. Diese Gruppe von Schülern fokussiert mehr auf die Kommunikation mit Deutschen, wobei allerdings gesagt werden muß, daß dies angesichts der dürftigen Aufenthalte in Deutschland und auch angesichts des geringen Interesses an Deutschland und deutscher Kultur, ziemlich vage Vorstellungen bleiben. Das Faktum, daß nur 9 von hundert Schülern das Lesen von deutscher Literatur, das Sehen deutscher Filme, Theater etc., überhaupt erwähnen, zeigt doch, wie wenig ihnen die deutsche Kultur nahesteht, und es zeigt meines Erachtens auch das Unvermögen der Deutschlehrer (sowohl in der Volksschule wie am Gymnasium), ein Interesse für diese Kultur aufzubauen.

Ich glaube, die Deutschlehrer ziehen, um Schüler für das Fach Deutsch zu gewinnen, genau die Nützlichkeitsargumente heran, die die Schüler dann reproduzieren: Deutsch ist eine wichtige Sprache, die sich zu können lohnt, Deutschland als Handelspartner etc. - von Goethe und Schiller traut sich heute vermutlich kein Deutschlehrer zu sprechen. Und was das Sprachliche angeht: die wenigsten Schüler, mit denen ich über den Fragebogen diskutierte, wußten, daß Dänisch und Deutsch historisch eng verwandte Sprachen sind, die eine gemeinsame Vorstufe haben.

Die Antworten in diesem Teil des Fragebogens bestätigen daher die oben aufgestellte Behauptung, daß diejenigen Schüler, die sich überhaupt für das Fach Deutsch interessieren, es aus pragmatischen Gesichtspunkten heraus tun, ihre Motivation ist eine äußere, keine innere. Dies erklärt einerseits die geringe Zahl derer, die Deutsch wählen (ich würde behaupten, daß es nur zum Teil der Schwierigkeitsgrad des Deutschen ist, sondern eben die Tatsache, daß sich die allermeisten dänischen Schüler der englischen Kultur viel mehr verbunden fühlen und viel mehr über sie wissen, als der deutschen). Und es erklärt auch, warum die Schüler, die Deutsch lernen, im Unterricht so stark auf das rein Sprachliche fokussieren und sich nicht für Inhalte irgendwelcher Art interessieren.

2. Dies zeigt sich dann auch bei der Beantwortung der zweiten Frage: *"Was ist das Wichtigste beim Deutschlernen?"*

Ein Drittel der Schüler hält die Grammatik für das Wichtigste im Deutschunterricht, und 15 von hundert das Vokabellernen. Ich hatte absichtlich keine anderen Gebiete vorgegeben als die genannten, um zu sehen, ob die Schüler vielleicht von sich aus inhaltliche Gesichtspunkte nennen würden (unter "andet"). Dies war aber nicht der Fall. Immerhin gaben 4 Schüler dann "talefærdighed" als das für sie Wichtigste beim Deutschlernen an.

Überraschend ist in diesem Zusammenhang die hohe Zahl von Schülern, die 'Sprachgefühl' als wichtigstes Lernziel angeben. Die Diskussion mit den Schülern zeigte, daß dies ein ganz vager Begriff ist, von dem die Schüler keine klaren Vorstellungen haben. Warum geben sie trotzdem gerade diesen Faktor als Wichtigsten an? Weil sie das Gefühl haben, daß Grammatik und Wortschatz alleine eben keine Sprache ausmachen: die meisten Schüler vermissen ein 'übergeordnetes Ziel', und einen Bereich, der für sie die Kommunikation mit Deutschen abdeckt, was immerhin ein Viertel der Schüler als Hauptinteresse für das Lernen des Deutschen angegeben hatte. Etwas über den Daumen gepeilt

kann man also konstatieren, daß ein gutes Drittel der Schüler Vorstellungen vom Deutschunterricht hat, denen der 'übliche' Deutschunterricht, der aus Grammatik- und Wortschatzlernen besteht, nicht entspricht. Sie fühlen, daß da ein ungedeckter Bedarf ist, und dafür steht bei ihnen das Wort 'Sprachgefühl'. Setzt man dies noch einmal in Beziehung zu den Ergebnissen im Frageteil, ist es ja in der Tat sonderbar, daß sich dieses Lerninteresse überhaupt in keiner Weise in Fragen niederschlägt.

Man kann also feststellen: Es gibt doch einen relativ großen Teil der Schüler (ein gutes Drittel), die ein Interesse daran haben, Deutsch als 'Kommunikationsmittel' zu lernen, um es im persönlichen Leben im Kontakt mit Deutschen zu gebrauchen. Sie haben zwar eine vage Vorstellung davon, daß Grammatik und Wortschatzlernen dieses Interesse nicht befriedigen kann, aber: sie trauen sich nicht, oder können nicht dieses Interesse in Form von Fragen im Unterricht konkretisieren. Sie halten sich an die etablierte Unterrichtsform und fragen nach dem, was der Lehrer ihrer Ansicht nach erwartet, und nicht nach dem, was sie im Grunde interessiert. Es ist dies, wie gesagt, nur ein Drittel der Schüler, aber es ist doch bemerkenswert, daß sich dieses Drittel im Unterricht nicht artikuliert.

3. Die letzte Frage, *"Ist Deutsch schwerer oder leichter als die anderen Fremdsprachen?"*

erbrachte das zunächst wenig überraschende Ergebnis, daß die Hälfte der Schüler Deutsch als schwerer als die anderen Fremdsprachen (Englisch, Französisch) ansehen. Aber eigentlich ist es ja nicht selbstverständlich, daß Schüler, die freiwillig Deutsch gewählt haben (dies gilt jedenfalls für 2g), der Ansicht sind, daß diese Sprache schwerer ist als die anderen. Dies scheint die These des 'In-den-sauren-Apfel-Beißens' zu bestätigen: man wählt 'trotzdem' Deutsch, denn man kann es gebrauchen.

Manche Schüler geben auch differenzierte Antworten wie: "tysk er mere indviklet på grund af grammatikken, i engelsk skal man lære faste vendinger". In den meisten Antworten taucht "grammatik" als Hauptbegründung auf: "tysk er sværere fordi der er så meget grammatik" - d.h. es ist eine fest etablierte Ansicht bei den Schülern, daß die deutsche Sprache sehr viel mehr aus Grammatik besteht als andere Sprachen.

Ein anderes, für mich sehr wichtiges Ergebnis bei der Beantwortung dieser Frage war, daß zumindest einige Schüler selbst den Bezug zwischen der Sprache

Deutsch und der kulturellen Erfahrung herstellen. Zwei Beispiele:

"Tysk er sværere end engelsk, fordi man er vokset op med engelsk/amerikansk fra medierne, mens tysk stort set kun er noget der foregår i skolen."

"Tysk er sværere, fordi der er så meget grammatik og fordi jeg har læst så meget om anden verdenskrig."

- kann man die Haltung der Schüler zu Deutsch besser zusammenfassen, als in diesen Sätzen?

Die abschließende Diskussion mit den Schülern zeigte, daß sie sich der Tatsache, daß Englisch für sie einen ganz anderen Status hat als Deutsch, völlig bewußt sind. Sie haben aber ein großes Interesse daran, dieses Problem zu diskutieren, und sie geben selbst Begründungen dafür, warum es sich so verhält.

Einer der am meisten genannten Faktoren ist der Deutschunterricht in der Volksschule, wo, den Schülern zufolge, Deutsch als 'Drillfach' gelehrt, d.h. auf die Vermittlung von deutscher Kultur wenig Wert gelegt wird. (Ob dies stimmt, kann ich schlecht beurteilen, da ich selbst nie an der dänischen Volksschule unterrichtet habe. Es fiel mir nur auf, daß die Schüler in allen Gymnasien über diesen Punkt ziemlich einig waren.) Ein Erlebnis, das ich selbst vor kurzem hatte, scheint mir diese Behauptung zumindest zu bestätigen: als Lehrvertretung an einem Kopenhagener Gymnasium unterrichte ich drei 1g Klassen. Als ich vorschlug, etwas von Bertolt Brecht zu lesen, schauten mich die Schüler verständnislos an: von insgesamt 80 Schülern hatten nur drei den Namen Brecht schon einmal gehört. Ich denke, dies sagt schon einiges darüber aus, in welchem Umfang an der dänischen Volksschule deutsche Kultur vermittelt wird. Es handelt sich immerhin um einen der größten deutschen Schriftsteller in diesem Jahrhundert. Es lassen sich ohne Schwierigkeit sprachlich leichtere Texte von Brecht finden (zum Beispiel Gedichte oder einige der Keuner Geschichten), die man im Unterricht behandeln kann. Und die Gedanken Brechts sind durchaus an zwölf- bis fünfzehnjährige Schüler vermittelbar; schließlich wird er ja auch in Deutschland in der Mittelstufe gelesen.

Ein anderer, immer wieder von den Schülern genannter Faktor, ist das Fernsehen, das ja nun einen großen Stellenwert für die Bildung der Schüler hat. Wie schon oben genannt, kritisieren die Schüler die völlig einseitige Ausrichtung auf den englischen Sprachraum und empfinden es als negativ, daß sowenig über das aktuelle politische und kulturelle Leben in den beiden deutschen Staaten

berichtet wird. Die Sendereihe "Der Alte" finden die Schüler nicht nur gut, weil es sich um Krimis handelt, sondern auch, weil sie sich deutlich gegen die amerikanischen Sendereihen dieses Genres abhebt, die die überwiegende Mehrheit in Danmarks Radio ausmachen.

Der dritte von den Schülern genannte Faktor ist schließlich der Deutschunterricht am Gymnasium, in welchem eben der Schwerpunkt auf die Vermittlung der Grammatik gelegt wird, und die Vermittlung der aktuellen Verhältnisse schwächer prioritiert wird als die der historisch-politischen Vergangenheit.

So wenig klare Vorstellungen die Schüler auch haben mögen von ihrem Lernziel Deutsch: der Wunsch nach mehr und besseren Informationen über das *heutige* Deutschland ist bei der Mehrheit der Schüler klar ausgeprägt.

Schlußbemerkung

Ich hoffe, diese kleine Untersuchung hat zeigen können, daß eine enge Beziehung besteht zwischen der Art und Weise, mit der die dänischen Schüler an das Erlernen der deutschen Sprache herangehen, und ihrer Haltung gegenüber den Deutschen und Deutschland. Diese Haltung ist geformt durch den kulturellen Hintergrund, in dem dieses Lernen vor sich geht, und in welchem eine durchweg negative Einstellung gegenüber dem dominierenden Nachbarn sowohl das in den Medien vermittelte Deutschlandbild prägt, als auch den Deutschunterricht an den Schulen. Für die Schüler entsteht darauf eine Zwiespältigkeit der Gefühle: trotz ihrer negativen Abwehrhaltung auf der einen Seite, erkennen sie auf der anderen Seite doch die Notwendigkeit an, die deutsche Sprache zu erlernen (was ja wiederum mit der Abhängigkeit vom Handelspartner zu tun hat). Deshalb ist das Herangehen an die deutsche Sprache geprägt von Ambivalenz: ein Fokussieren auf das 'Notwendige', d.h. das sprachliche Mittel, dagegen ein Abweisen der kulturellen Inhalte. Die deutsche Sprache als Medium von Erkenntnissen ist undenkbar. Man erwirbt sie ausschließlich als Werkzeug, das man vielleicht ganz gut gebrauchen kann, aber nicht als einen Kulturgegenstand, der einem ein Stück persönliche Bildung vermitteln könnte. Man kauft sich einen Werkzeugkasten, den man, wenn es nötig wird, für Arbeiten im Haus verwenden kann, aber nicht als ein Bild für die Wände.

Aber auch wenn man in diesem 'Werkzeugdenken' verbleibt, führt der Deutschunterricht nicht zu einem zufriedenstellenden Ergebnis. Die Vorstellung, wie das Werkzeug aussehen muß, ist zu unklar. Wenn man schon von solchen Nützlichkeitserwägungen ausgeht, sollte man wenigstens die Sprache so lehren (und lernen), daß sie Bezug hat zu ganz konkreten Anwendungssituationen. Dadurch, daß in den Deutschstunden gerade *kein* konkreter Bezug zur Schülerwirklichkeit hergestellt wird, bleibt die Einsicht der Schüler in die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, völlig abstrakt. Anders als bei Englisch, dessen dauernde Präsenz in der Umwelt die Notwendigkeit, diese Sprache zu lernen, den Schülern beständig vor Augen führt. Da der Deutschunterricht nicht in dieser Weise auf die 'Hilfe' der Medien rekurrieren kann, müssen sich die Deutschlehrer also langsam etwas einfallen lassen, wenn sie bei den Schülern eine ähnliche Motivation zum Deutschlernen aufbauen wollen. Die Vermittlung von abstrakten grammatischen Regeln und von Wörtern, die aus Texten stammen, deren Inhalt den Schülern nichts sagt, kann eine solche Motivation nicht schaffen, und das Resultat ist, daß das Lernen der Schüler viel zu wenig

zielgerichtet ist, als daß es zu einer Kenntnis der deutschen Sprache führen könnte, die tatsächlich als Werkzeug einsetzbar wäre.

Will man die negative Einstellung der Schüler zum Deutschunterricht ändern, und dem Fach Deutsch zu einem etwas besseren Image verhelfen, muß man also, meines Erachtens, an diesen beiden Punkten ansetzen.

ROLIG-papirer

1974

* 1. Utz Maas, Sprachtheorie
* 2. Per Aage Brandt, Om sprogets samfundsmæssighed
* 3. Lis Glebe-Møller, Ansatser til et opgør med den behavioristiske sprogundervisning

1975

* 4. Peter Harms Larsen, Papirer til "Samtalens grammatik"
* 5. Lis Glebe-Møller, Hvilken slags fransk skal der undervises i i vore skoler?
Henning Silberbrandt, Fremmedsprogsindlæring og fagstruktur

1976

* 6. Frans Gregersen m.fl., Revideret udgave af introduktionen og kapitelindledningerne til antologien "Klassesprog"
* 7. Ulf Teleman, How to be concrete in linguistics

1977

* 8. Ulf Teleman, (1) On causal conjunction in Swedish, (2) Språk og socialisation, Reflexioner över reflexioner, (3) Grammatikens tillstånd och behov
* 9. Hartmut Haberland, Review of Bente Maegaard m.fl., Matematik og lingvistik
* 10. Andrew Tolson, Approaches to language in cultural studies.
Ulrich Ammon, Probleme soziolinguistischer Theoriebildung am Beispiel von Dialekt und Einheitssprache.

1978

* 11. Ulf Teleman, Språkrigtighed i och utanför skolan.
* 12. Norbert Dittmar, Hartmut Haberland, Tove Skutnabb-Kangas and Ulf Teleman (eds.), Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children. Roskilde 19-23 March 1978.
* 13. Peter Harms Larsen, Tekst og tale - analyser og problemer
* 14. Niels Haastrup og Ulf Teleman, Svensk, dansk eller skandinavisk? En interviewundersøgelse af svenske læreres sproglige situation på et dansk universitet
* 15. Karen Risager (red.), Fremmedsprogsundervisning på RUC

1979

* 16. Karen Risager og Niels Haastrup (red.), Om anvendelse af sprogvidenskabelig viden i erhvervsfunktioner udenfor skolesystemet. Rapport fra den 4. konference i nydansk grammatik og sprogbeskrivelse
* 17. Hartmut Haberland and Tove Skutnabb-Kangas, Political determinants of pragmatic and sociolinguistic choices

1980

* 18. Hverdagsskrift i anledning af ROLIGs femårsjubilæum
* 19. Elisabeth Bense, Linguistische Theorie und Sprachunterricht
Hartmut Haberland, Status und Legitimation von Theorien der Sprachvariation
* 20. Jørgen U. Sand og Søren Kolstrup, 'Il fait rien? Je crois pas que je le dirais.'
* 21. Tove Skutnabb-Kangas, (1) Guest worker or immigrant - different ways of reproducing an underclass, (2) Violence as method and outcome in the non-education of minority children

1981

22. Karen Sonne Jakobsen, (1) Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse. Et undervisningseksperiment på RUC. (2) Skolesprogene. Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet
* 23. Ulf Teleman, Talet och skriften
* 24. Arne Thing Mortensen, Jørgen U. Sand og Ulf Teleman, Om at læse fremmesprogede tekster på 1. del af universitetsstudierne. 15 beskrevne og kommenterede forsøg.
* 25. Niels Haastrup, Ferie i udlandet & Færdighed i fremmedsprog. Rapportering om bearbejdelse af to statistiske undersøgelser
* 26. Karen Risager og Ulf Teleman (red.), Kønsspecifik sprogbrug - hvad er det?

BEST COPY AVAILABLE

1983

* 27. Niels Haastrup, Tre debatoplæg om sprogpolitik og sprogundervisning i Danmark
* 28. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, Cultilingualism - Papers in cultural and communicative (in)competence
29. Knud Anker Jensen, Kontrastiv hverdag. Et alternativt "Landeskunde"-seminar
Niels Haastrup, Fremmedsprog i det sprogsociologiske billede i Danmark

1984

30. Jochen Rehbein, Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht
31. Hartmut Haberland og Jacob L. Mey, Godt Peer Gynt er halve verket
Hartmut Haberland, A field manual for readers of "The Problem of Meaning in Primitive Languages" by Bronisław Malinowski
32. Annette Bennicke, "Dieu a créé la femelle, l'homme a fait la femme." En rekognoscering i dansk og udenlandsk kønssprogsforskning
33. Lars Heltoft og Uwe Geist, Relevans og intention. To analyser af en massemedietekst om økonomisk politik
34. Niels Haastrup, Uddrag af Christian Jensen Fauerbyes papirer samt bilag. Handout fra Själö-symposiet, september 1984

1985

* 35. Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson, Educational strategies in multicultural contexts
36. Senta Trömel-Plötz, Women's conversational culture: Rupturing patriarchal discourse
37. Rainer Paris, Zur symbolischen Konstruktion politischer Feindbilder
38. Karen Sonne Jakobsen (red.), Projektarbejde i fremmedsprogene. Rapport fra seminar på Roskilde Universitetscenter, 30.11.-1.12.1985

1986

39. Lars Heltoft, Værb-second-analysen - et svar fra Diderichsen-traditionen
40. Lars Heltoft, The pragmatic syntax of Danish *der*-constructions

1987

41. Karen Risager, Cultural studies and foreign language teaching in Denmark.

1988

42. Robert Phillipson and Karen Sonne Jakobsen, eds., Student foreign language projects at RUC
43. Elisabeth Bense, Tyskland - et gråt land med et grimt sprog, oder: Die Haltung dänischer Gymnasiasten zu Deutsch, Deutschland und den Deutschen

* = udsolgt/out of print

BEST COPY AVAILABLE